

УДК 378:811.11

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ МЕДІАОСВІТИ**

Іць Світлана Вікторівна,

аспірантка

Житомирський державний університет

ім. Івана Франка, м. Житомир

Постановка проблеми. Інновації в системі вищої освіти, обумовлені що духовним, інтелектуальним, соціально-економічним рівнем розвитку України, так і рекомендаціями Ради Європи і вимогами Болонської конвенції, визначають необхідність підготовки фахівців, які володіють фаховими і психолого-педагогічними знаннями, уміннями, навичками та здатні продуктивно діяти в мінливому середовищі. Досягнення цієї мети можливе лише за умови внесення змін до процесу професійно-педагогічної підготовки учителя.

Стрімкий розвиток інформаційних технологій сучасного освітнього простору зумовлюють постійну еволюцію підходів до навчального процесу, що дозволяє реалізувати нові педагогічні задачі, визначити перспективи розвитку освіти, щоб значно підвищити ефективність навчання у будь-якій сфері. Використання прогресивних методик та новітніх технологій навчання є одним з пріоритетних напрямків у процесі запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні. Сучасні вимоги до випускників у вищих навчальних закладах і реалії життя потребують від викладача іноземної мови вивчення та впровадження в навчальну практику найбільш ефективних методик і технологій, поєднання традиційних і інноваційних методів навчання, творчого розвитку набутого практичного і теоретичного досвіду викладання дисципліни [1, с. 222]

Сьогодні в Україні оприлюднена Концепція впровадження медіаосвіти (від 20 травня 2010 року, протокол № 1-7/6-150), розроблена Національною академією педагогічних наук України, у якій передбачено розвиток медіаобізнаності особистості, формування її медіаімунітету, рефлексії і критичного мислення, здатності до медіатворчості, розвитку естетичних смаків щодо форм мистецтва, опосередкованих мас-медіа-артом. Проект концепції засвідчує, що медіаосвіта не повинна залишитися фрагментарною та впроваджуватися з ініціативи поодиноких новаторів-педагогів, вона повинна стати ефективною складовою загальнонаціональної системи освіти [2].

У зв'язку з цим, процес професійної медіаосвіти, передбачає не просто використання медіаосвітніх технологій в традиційному навчанні, а перед усім кардинальну перебудову всієї системи, зміну структури та організації навчального процесу, формування інших методологічних та дидактичних основ, розробку нових педагогічних інноваційних, медіаосвітніх та інформаційних технологій навчання.

Допомогти вчителю краще адаптуватися у світі медіакультури, опанувати мову засобів масової інформації, навчити аналізувати медіатексти, сприймати медіапродукт, щоб ефективно використовувати знання, котрих людина потребує та створювати свої власні медіапродукти для подальшої професійної діяльності, покликаний напрямок „медіаосвіта”.

Аналіз досліджень і публікацій свідчить, що проблеми медіаосвіти стали предметом дослідження фахівців різних галузей наук. Філософське осмислення медіаосвітньої діяльності, її змісту, сутності, цілей, завдань та проблем обґрунтовано у працях В. Возчикова, Г. Михалевої, В. Савчука; питання медіапсихології розглядаються у дослідженнях С. Винтерхофф-Шпурка, С. Єніколопова, М. Жижині, Г. Малюченко, Л. Найдьонові, Є. Проніної та ін. У педагогічній літературі значна увага приділяється проблемам питання теорії і практики медіаосвіти, зокрема

досліджуються: історія медіаосвіти в різних країнах (В. Колесніченко, Л. Мастерман, А. Новикова, В. Робак, І. Чемерис та ін.); концепції, моделі та методи медіаосвіти (О. Баришполець, І. Жилавська, Л. Зазнобіна, Г. Онкович, С. Пензін, О. Федоров, Е. Харт, О. Шариков, Д. Бекінгем, Л. Мастерман та ін.), медіаосвіта у професійній підготовці майбутніх педагогів (Ю. Казаков, Н. Рижих, О. Шипнягова, Н. Шубенко та ін.).

Однак питання формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови (ІМ) засобами медіаосвіти є малодослідженим. Розроблена нами авторська модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ засобами медіаосвіти є спробою вирішення цієї проблеми.

Метою статті є висвітлення результатів експериментальної перевірки ефективності та доцільності впровадження моделі формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ засобами медіаосвіти, яка дозволила б підвищити ефективність даного процесу, співвіднести його з вимогами суспільства.

Виклад основного матеріалу. При створенні моделі формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ засобами медіаосвіти ми виходили з того, що вона повинна відображати: кваліфікаційні вимоги, що пред'являються суспільством до сучасного вчителя ІМ; ідеологічне значення медіа, їх вплив на підготовку майбутнього вчителя ІМ в умовах медіа-інформаційного простору; основні ідеї досліджень з проблеми застосування медіаосвітніх технологій; педагогічні умови ефективного впровадження медіаосвітніх технологій у навчальний процес; зміст підготовки у вигляді знань з теорії та методики застосування медіаосвітніх технологій; основні критерії та показники рівнів визначеності ефективності педагогічних умов.

Розроблена авторська модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ постає як система взаємопов'язаних елементів:

соціального замовлення, мети, завдань, наукових підходів і принципів, етапів, структурних та функціональних компонентів, форм, методів, засобів, результату, а також критеріїв та показників рівнів сформованості. Перевірка ефективності впровадження моделі відбувалася шляхом зіставлення результатів анкетування експериментальної (202 студенти) та контрольної груп (193 студенти) щодо сформованості виділених нами мотиваційно-цільового, когнітивно-змістового, операційно-технологічного та особистісно-рефлексивного компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ. У експериментальних групах навчання відбувалося за розробленою авторською моделлю формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ засобами медіаосвіти. Учасники контрольних груп навчалися згідно традиційної програми. Ефективність реалізації моделі засвідчують кількісні дані щодо сформованості мотиваційно-цільового, когнітивно-змістового, операційно-технологічного та особистісно-рефлексивного компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ, наведені у таблиці.

Таблиця 1

Оцінка рівнів сформованості мотиваційно-цільового, когнітивно-змістового, операційно-технологічного та особистісно-рефлексивного компонентів у студентів експериментальної і контрольної групи до та після формувального етапу експерименту

Рівень сформованості і компонентів	До експерименту				Після експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%
Мотиваційно-цільовий компонент								
Високий	14	6,9	13	6,7	59	29,2	26	13,5
Достатній	41	20,3	42	21,8	87	43,1	57	29,5
Початковий	53	26,2	51	26,4	44	21,8	51	26,4

Низький	94	46,6	87	45,1	12	5,9	59	30,6
Когнітивно-змістовий компонент								
Високий	23	11,4	21	10,9	64	31,7	33	17,1
Достатній	64	31,7	63	32,6	104	51,5	95	49,2
Початковий	53	26,2	55	28,5	26	12,8	34	17,6
Низький	62	30,7	54	28,0	8	4,0	31	16,1
Операційно-технологічний компонент								
Високий	17	8,4%	16	8,3%	61	30,2	20	10,4
Достатній	56	27,7	52	26,9	94	46,5	69	35,7
Початковий	58	28,7	56	29,0	29	14,4	65	33,7
Низький	71	35,2	69	35,8	18	8,9	39	20,2
Особистісно-рефлексивний компонент								
Високий	7	3,5	6	3,1	28	13,9	10	5,2
Достатній	33	16,3	32	16,6	69	34,2	46	23,8
Початковий	66	32,7	66	34,2	57	28,2	73	37,8
Низький	96	47,5	89	46,1	48	23,7	64	33,2

Динаміка зміни рівнів сформованості мотиваційно-цільового, когнітивно-змістового, операційно-технологічного та особистісно-рефлексивного компонентів професійної компетентності майбутніх вчителів ІМ у студентів експериментальних та контрольних груп зображена графічно на Рис. 1-4.

Unknown Format

Рис. 1. Рівні сформованості мотиваційно-цільового компоненту у студентів експериментальної і контрольної групи до і після формувального етапу експерименту

Unknown Format

*Рис. 2. Рівні сформованості когнітивно-змістового компоненту
у студентів експериментальної і контрольної групи до і після
формульовального етапу експерименту*

Unknown Format

Рис. 3. Рівні сформованості операційно-технологічного компоненту майбутніх вчителів ІМ експериментальної і контрольної групи до та після формувального етапу експерименту

Рис. 4. Рівні сформованості особистісно-рефлексивного компоненту майбутніх вчителів ІМ експериментальної і контрольної групи до та після формувального етапу експерименту

Достовірність результатів дослідження динаміки рівня сформованості мотиваційно-цільового, когнітивно-змістового, операційно-технологічного та особистісно-рефлексивного компонентів перевірено за допомогою χ^2 -критерію кутового перетворення Фішера, а дані занесено до таблиці (див. табл. 2.).

Таблиця 2.

Розподіл прогнозів сформованості мотиваційно-цільового, когнітивно-змістового, операційно-технологічного та

**особистісно-рефлексивного компонентів у студентів експериментальної і
контрольної групи після формувального етапу експерименту**

Рівні професійної компетентності	Емпіричні частоти вибору		Сума
	ЕГ	КГ	
За мотиваційно-цільовим критерієм			
Високий та достатній	146	83	229
Початковий та низький	56	110	166
Суми	202	193	395
За когнітивно-змістовим компонентом			
Високий та достатній	168	128	296
Початковий та низький	34	65	99
Суми	202	193	395
За операційно-технологічним компонентом			
Високий та достатній	155	89	244
Початковий та низький	47	104	151
Суми	202	193	395
За особистісно-рефлексивним компонентом			
Високий та достатній	97	56	153
Початковий та низький	105	137	242
Суми	202	193	395

Сформулюємо статистичні гіпотези.

H_0 : рівень сформованості мотиваційно-цільового, когнітивно-змістового, операційно-технологічного та особистісно-рефлексивного компонентів професійної компетентності майбутніх вчителів ІМ у експериментальній групі не вищий, ніж у контрольній групі після формувального етапу експерименту;

H_1 : рівень сформованості мотиваційно-цільового, когнітивно-змістового, операційно-технологічного та особистісно-рефлексивного компонентів професійної компетентності майбутніх вчителів ІМ у експериментальній групі вищий, ніж у контрольній групі після формувального етапу експерименту.

Після цього ми можемо перейти до робочої таблиці для обрахунку ϕ^* - критерію кутового перетворення Фішера [3, 4] для мотиваційно-цільового, когнітивно-змістового, операційно-технологічного та особистісно-рефлексивного компоненту професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ (див. табл. 3.).

Таблиця 3.

Чотирьохклітинна таблиця для обчислення ϕ^* - критерію для виявлення відмінностей сформованості мотиваційно-цільового, когнітивно-змістового, операційно-технологічного та особистісно-рефлексивного компонентів у студентів експериментальної і контрольної групи після формувального етапу експерименту

Групи	„Є ефект”		„Ефекту немає”		Всього
	Кількість досліджених	%	Кількість досліджених	%	
	х		х		
Мотиваційно-цільовий компонент					
ЕГ	146	72,3	56	27,7	202
КГ	83	43,0	110	57,0	193
Всього	229		166		395
Когнітивно-змістовий компонент					
ЕГ	168	83,2	34	16,8	202
КГ	128	66,3	65	33,7	193
Всього	296		99		395
Операційно-технологічний компонент					
ЕГ	155	76,7	47	23,3	202
КГ	89	46,1	104	53,9	193
Всього	244		151		395
Особистісно-рефлексивний компонент					
ЕГ	97	48,0	105	52,0	202

КГ	56	29,0	137	71,0	193
Всього	153		242		395

За таблицею визначаємо (мотиваційно-цільовий компонент) φ_e і φ_k :

$$\varphi_e (72,3 \%) = 2,033$$

$$\varphi_k (43,0 \%) = 1,430.$$

Визначаємо емпіричне значення критерію:

$$5,96 > 2,31 () \text{ для } .$$

Отже, H_0 відхиляється. Приймається H_1 . Рівень сформованості мотиваційно-цільового компоненту майбутніх учителів ІМ в ЕГ вищий, ніж у КГ після формувального етапу експерименту для .

Визначимо величини φ_e і φ_k за таблицею (когнітивно-змістовий компонент):

$$\varphi_e (83,2 \%) = 2,297$$

$$\varphi_k (66,3 \%) = 1,903.$$

Обчислимо емпіричне значення - критерію кутового перетворення Фішера:

$3,91 > 2,31$ () при .

Отже, H_0 відхиляється. Приймається H_1 . Рівень сформованості когнітивно-змістового компоненту майбутніх вчителів ІМ в ЕГ вищий, ніж у КГ після формувального етапу експерименту для .

За таблицею визначаємо (операційно-технологічний компонент) φ_e і φ_k :

$$\varphi_e (76,7 \%) = 2,134$$

$$\varphi_k (46,1 \%) = 1,493.$$

Визначаємо емпіричне значення критерію:

$6,37 > 2,31$ () для .

Отже, H_0 відхиляється. Приймається H_1 . Рівень сформованості операційно-технологічного компоненту майбутніх вчителів ІМ в ЕГ вищий, ніж у КГ після формувального етапу експерименту для .

За таблицею визначаємо (особистісно-рефлексивний компонент) φ_e і φ_k :

$$\varphi_e (48,0 \%) = 1,531$$

$$\varphi_K (29,0 \%) = 1,137.$$

Визначаємо емпіричне значення критерію:

$$3,91 > 2,31 (\quad) \text{ для } \quad .$$

Отже, H_0 відхиляється. Приймається H_1 . Рівень сформованості особистісно-рефлексивного компоненту майбутніх учителів ІМ в ЕГ вищий, ніж у КГ після формувального етапу експерименту для \quad .

Проведений аналіз результатів формувального етапу експерименту свідчать про те, що впровадження розробленої моделі формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ засобами медіаосвіти сприяло кількісному і якісному зростанню рівня цієї компетентності за всіма виділеними компонентами. Зокрема, кількість студентів з високим рівнем мотивації і цілеспрямованості щодо оволодіння професійною компетентністю в ЕГ зросла на 22,3% порівняно з 6,8% у КГ, а кількість студентів з низьким рівнем мотиваційно-цільового компоненту, у ЕГ, навпаки знизилася на 40,7% порівняно з 14,5% у КГ.

Більш відчутна різниця у прирості загальних та практичних психолого-педагогічних, професійно-методичних, країнознавчих та соціокультурних знань, мова якої вивчається і технологічних знань. Кількість студентів з високим рівнем когнітивно-змістового компоненту у ЕГ зросла на 20,3% порівняно з 6,2%, а кількість студентів з низьким рівнем сформованості когнітивно-змістового компоненту у ЕГ зменшилась на 26,7% порівняно з 11,9%.

У результаті формувального етапу дослідження в експериментальній групі значно зросла кількість майбутніх вчителів ІМ з високим рівнем сформованості операційно-технологічного компоненту: 21% порівняно з 2,1% у контрольній групі. У той же час, кількість студентів з низьким рівнем сформованості операційно-технологічного компоненту майбутніх вчителів ІМ у експериментальній групі знизилася на 26,3% порівняно з 15,6%.

Кількість студентів з високим рівнем особистісно-рефлексивного компоненту професійної компетентності в ЕГ зросла на 10,4% порівняно з 2,1% у КГ, а кількість студентів з низьким рівнем особистісно-рефлексивного компоненту професійної компетентності в ЕГ, знизилася на 23,8% порівняно з 12,9% у КГ.

Висновки. Оскільки метою формувального етапу експериментального дослідження було перевірити ефективність запропонованої моделі формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ засобами медіаосвіти, то кількісні результати математичних обчислень підтвердили ефективність форм, методів і способів їх інтеграції у професійну підготовку у ВНЗ, а відтак і ефективність застосування засобів медіаосвіти у професійній підготовці майбутнього вчителя ІМ.

Перспективними є розробки: оптимальних методичних рекомендацій та посібників, що передбачають застосування медіаосвітніх технологій у професійній підготовці студентів ВНЗ на усіх рівнях (підготовки бакалаврів, магістрів) відповідно до фахових вимог; навчальних планів та програм із залученням медіаосвітніх елементів у професійну підготовку майбутніх вчителів ІМ.

Резюме. У статті подано результати експериментальної перевірки ефективності впровадження моделі формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ засобами медіаосвіти. За допомогою методів математичної статистики автором доведена достовірність кількісних даних та правильність висунутих гіпотез. Зроблено висновок про ефективність

застосування розробленої моделі та доречність її впровадження у процес професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. **Ключові слова:** професійна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови, медіаосвіта, засоби медіаосвіти, модель, експериментальна перевірка.

Резюме. В статті представлені результати експериментальної перевірки ефективності впровадження моделі формування професійної компетентності майбутнього учителя іноземного мови засобами медіаосвіти. С допомогою методів математичної статистики автором доведена достовірність кількісних даних і правильність висунутих гіпотез. Сделан вывод об эффективности применения разработанной модели и уместность ее внедрения в процесс профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков. **Ключевые слова:** профессиональная компетентность учителя иностранного языка, медиаобразование, средства медиаобразования, модель, экспериментальная проверка.

Resume. The article deals with experimental verification of the model of the formation of a foreign language teacher's professional competence by means of mediaeducation. Using mathematical methods of statistics, the reliability of quantitative data and the correctness of the hypothesis is proved by the author. The conclusion about the efficiency of the model developed and the expediency of its implementation into the process of professional training is made. **Key words:** the professional competence of future foreign languages' teachers, mediaeducation, means of mediaeducation, model, experimental verification.

Література:

1. Вороніна Г. Р. Сучасні підходи до викладання іноземної мови професійного спрямування // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» - Додаток 1 до Вип. 27, Том VIII (41) :

- Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2012. – С. 221-228.
2. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні . – Режим доступу до тексту: http://ispp.org.ua/news_44.htm
 3. Руденко В.М., Руденко Н.М. Математичні методи в психології: підручник. – К.: Академвидав, 2009. – 384 с.
 4. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО "Речь", 2007. – 350 с.